

## ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE EM FUNÇÃO DA RESIDÊNCIA E DO ANO ACADÉMICO

Filomena Covas<sup>1</sup>

Feliciano H. Veiga<sup>2</sup>

### Resumo

A presente pesquisa analisa as diferenças no envolvimento dos estudantes do Ensino Superior, definido como um processo de investimento motivacional na aprendizagem e na escola, em função das variáveis residência e ano académico. A amostra foi constituída por 715 estudantes tendo os dados sido recolhidos através de um inquérito *on-line* que incluiu a Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola, uma Escala Quadri-Dimensional. Na análise dos resultados em função da residência, foram encontradas diferenças significativas no envolvimento, favoráveis aos estudantes não deslocados e, em função do ano académico, favoráveis, na dimensão afetiva, ao primeiro ano face ao grupo finalista e, na dimensão agenciativa, aos finalistas relativamente ao grupo do segundo ano. Os resultados foram interpretados à luz da literatura revista.

**Palavras-chave:** Envolvimento do estudante, Ensino superior, Residência, Ano académico

---

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

<sup>22</sup>Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Email de contato: [fcovas@eselx.ipl.pt](mailto:fcovas@eselx.ipl.pt), [fhveiga@ie.ulisboa.pt](mailto:fhveiga@ie.ulisboa.pt)

## **Introdução**

Numa época em que cada vez mais se assinala uma quebra da motivação escolar, com a subsequente falta de envolvimento dos estudantes nos processos de participação e de aprendizagem em contexto escolar, constatando-se uma enorme percentagem (29% no ano letivo de 2018/19 ) de estudantes que desistem e mais metade não conseguem concluir o 1º ciclo de estudos do ensino superior em três anos (Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência [DGEEC], 2019), surge como pertinente o aprofundamento do estudo do constructo multidimensional — Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE). O estudo deste conceito tem sido desenvolvido nas últimas décadas e tem reunido um conjunto relevante de evidências empíricas, nos contextos de educação não-superior e superior, que apontam o EAE como um fator de prevenção do abandono precoce e do insucesso escolar dos estudantes (Appleton, Reschly, e Christenson, 2014; Carey, 2018; Finn e Zimmer, 2012; Veiga, García, Abreu, Miranda, e Galvão, 2014).

Investigações realizadas em contextos de ensino não superior (Veiga, 2011; Veiga, García, et al., 2014; Veiga, García, e García, 2019) e superior (Carey, 2018; Reeve e Shin, 2020) apontam para a importância fundamental do papel da escola e dos professores na promoção do EAE, principalmente no que se refere às características ligadas ao respeito, apoio, atenção e autonomia, que podem proporcionar aos estudantes suporte emocional, organização, aprendizagem e, consequentemente, promover níveis elevados de envolvimento, de realização pessoal e de desempenho académico.

O estudo aqui apresentado pretende contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre o constructo EAE, especificamente na compreensão da sua associação aos fatores sócioescolares, residência e ano académico, no sentido de poder contribuir para a conceção de estratégias de mudança nos ambientes educativos no sentido de os tornar verdadeiramente inclusivos. Assim, apresenta-se um breve enquadramento teórico do conceito de envolvimento, alguns estudos sobre a associação entre envolvimento e as variáveis em estudo, a metodologia seguida nesta pesquisa, a apresentação dos resultados e as conclusões.

## **Enquadramento conceptual**

No quadro das perspetivas sociocognitivas o envolvimento tem sido estudado como constructo multidimensional, mostrando grande maleabilidade em função de fatores pessoais e

contextuais. A sua definição envolve o fenómeno que acontece quando se estabelece uma sintonia entre os interesses individuais e os interesses da escola, uma espécie de “cola” que liga o aluno ao contexto escolar, proporcionando-lhe assim uma “vivência centrípeta” em relação à escola (Veiga, 2013). Na caracterização do processo de EAE valoriza-se o nível de motivação e de comprometimento dos estudantes com a escola, aspetos que proporcionam aprendizagem e predizem o sucesso académico, para além de também fornecerem informações importantes aos professores, contribuindo para orientar a tomada de decisões na melhoria da qualidade dos processos de instrução e de formação (Fredricks, Blumenfeld, e Paris, 2004; Furlong e Christenson, 2008; Veiga, García, et al., 2014). Assim, uma das características fundamentais do constructo EAE, que tem sido vastamente referida (Appleton et al., 2014; Finn e Zimmer, 2012; Veiga, Galvão, Festas, & Taveira, 2012), é a sua permeabilidade às influências de fatores pessoais e contextuais como são exemplo as variáveis residência e ano académico, estudadas nesta pesquisa.

O EAE tem sido considerado como um constructo multidimensional que abrange aspetos dos estudantes ligados às emoções, aos comportamentos e aos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento. Os estudos considerados pioneiros sobre EAE apresentaram um modelo bidimensional referindo-se às dimensões comportamental (*e.g.*, esforço, participação) e afetiva (*e.g.*, sentimento de pertença, identificação à escola, interesse) (Finn, 1989). Seguiram-se outros estudos que optaram por uma concepção tridimensional, acrescentando a dimensão cognitiva, descrita através dos processos de autorregulação ou de investimento na aprendizagem (Fredricks et al., 2004). Mais recentemente, tem sido estudada uma quarta dimensão designada *agenciativa* (*agentic*), que envolve uma caracterização mais complexa relacionada com as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental e que pressupõe o indivíduo como sendo um “agente de ação” na sua aprendizagem (Reeve e Tseng, 2011; Veiga, 2013). O envolvimento agenciado inclui um processo intencional e pró-ativo dos estudantes, no âmbito da construção do seu próprio processo de aprendizagem, e revela-se, só por si, preditivo da variabilidade do rendimento académico dos estudantes (Reeve, 2013; Reeve e Tseng, 2011; Veiga, 2013).

Na presente investigação, o EAE é considerado como um construto quadridimensional abrangendo as dimensões: cognitiva, ligada ao investimento na construção de estratégias metacognitivas e auto reguladoras da aprendizagem; comportamental, relacionada com a participação responsável e com o respeito pelas normas do contexto escolar; afetiva, relativa ao processo de vinculação e de integração no contexto académico; agenciativa, referente ao processo

pró-ativo que permite uma apropriação da aprendizagem, de uma forma pessoal e significativa (Reeve e Tseng, 2011; Veiga, 2013, 2016) .

### **Envolvimento e residência**

Alguns investigadores têm estudado a importância da residência na adaptação ao ensino superior e têm observado que a integração dos estudantes parece estar significativamente mais relacionada com a saída de casa e mudança de residência do que propriamente com o tipo e localização da residência face ao *campus* universitário (Almeida e Cruz, 2010; English, Davis, Wei, e Gross, 2017; Thurber e Walton, 2012). A mudança de residência na entrada para o ensino superior exige do estudante *deslocado* um esforço psicológico acrescido para lidar com as diversas tarefas de adaptação à nova situação. A separação da família e dos amigos, os novos métodos de estudo e de gestão do tempo e a gestão económica inerente ao viver autonomamente são tarefas que exigem respostas que terão implicações importantes na adaptação ao ensino superior (Almeida e Cruz, 2010; Araújo et al., 2016). Num estudo longitudinal realizado com 174 estudantes do primeiro ano, deslocados da sua residência familiar habitual, os resultados indicaram que as saudades de casa (*homesickness*) podem levar a dificuldades emocionais e sociais que colocam em risco a adaptação ao ensino superior (English et al., 2017). Os resultados mostraram que os estudantes que sentiam mais saudades de casa também se sentiam menos adaptados ao ambiente universitário, revelando piores relações com os colegas, mais dificuldades no estudo e menos satisfação com a vida social (English et al., 2017). Estes resultados corroboraram pesquisas que encontraram em estudantes deslocados uma associação significativa entre *homesickness* e níveis de concentração mais baixa (Burt, 1993) e um maior risco de desistência escolar (Thurber e Walton, 2012). As saudades de casa são consideradas habituais nos estudantes do primeiro ano e tendem a diminuir durante o tempo de permanência no ensino superior (English et al., 2017). Contudo, o seu estudo tem sido relacionado com outros fatores de risco, tais como a qualidade da vinculação com os pais, o suporte emocional e económico familiar e a consistência da rede relacional, construída antes da saída de casa (Mattanah, Lopez, e Govern, 2011; Thurber e Walton, 2012). Um estudo sobre a perceção das dificuldades antecipadas, em 931 estudantes a ingressar no primeiro ano de uma universidade portuguesa, destacou que a ativação do suporte familiar foi identificada como uma das situações mais significativas na antecipação de menos dificuldades no processo de adaptação ao ensino superior (Araújo et al., 2016). Um estudo realizado por Soares, Guisande, e Almeida (2007), com uma amostra de 420 estudantes portugueses do primeiro ano do ensino

superior, mostrou resultados mais elevados em autonomia e adaptação académica nos estudantes não deslocados, sugerindo que a não separação da família e das redes relacionais construídas antes da entrada para o ensino superior podem tornar esses estudantes mais confiantes e seguros, aspetos que se podem refletir na sua melhor adaptação académica (Soares et al., 2007). Diversos estudos também indicam que os estudantes que tiveram necessidade de mudar de residência apresentaram níveis mais baixos de adaptação pessoal e institucional, em comparação com os estudantes que tiveram a possibilidade de continuar na residência familiar de origem (Ferraz e Pereira, 2002; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, e Custódio, 2005). Parece, pois, haver consenso geral em considerar que os estudantes não deslocados apresentam níveis mais elevados de estabilidade afetiva, maior autoconfiança, maior envolvimento e comprometimento com a instituição de ensino e maior satisfação global com o ambiente institucional (English et al., 2017; Ferraz e Pereira, 2002; Seco et al., 2005).

### **Envolvimento e ano académico**

Na análise dos resultados de uma pesquisa realizada em 10 universidades de Pequim, Yin e Wang (2016) referem que foram os estudantes do segundo ano que mostraram resultados significativamente inferiores no envolvimento, face aos estudantes de todos os outros anos, enquanto os estudantes do último ano apresentaram resultados significativamente mais elevados no envolvimento, relativamente a todos os outros grupos de contraste (Yin e Wang, 2016). Na discussão dos resultados obtidos num estudo realizado por Shi *et al.* em 2011 (citado em Yin e Wang 2016), os investigadores encontraram pontuações significativamente mais elevadas nos estudantes do primeiro ano, relativamente aos estudantes do segundo ano, em termos de interesse e satisfação nas aprendizagens realizadas. Sobre esta diferença no envolvimento, entre os estudantes do primeiro e do segundo ano, Yin e Yang (2016) referem que uma das possíveis razões pode estar relacionada com a dificuldade dos conteúdos, que na maioria dos casos tendem a ser mais fáceis e introdutórios no primeiro ano e mais difíceis e aprofundados no segundo ano, o que pode gerar um efeito negativo na motivação e no envolvimento dos estudantes do segundo ano. Um estudo realizado numa amostra de 447 estudantes de uma universidade do Reino Unido, sobre as percepções dos estudantes sobre a importância atribuída ao *feedback* avaliativo dos professores (Ali, Ahmed, e Rose, 2018), os resultados mostraram que à medida que o estudante progride no curso vai atribuindo menos importância ao *feedback* avaliativo dos professores e consequentemente vai revelando menos envolvimento na sua aprendizagem. Considerando o

*feedback* avaliativo como fundamental para a construção de estratégias de autonomia e de autorregulação, estes resultados preocupam e alertam, também, para a existência de diferentes padrões de envolvimento na aprendizagem nos diferentes anos de escolaridade (Ali et al., 2018). Um estudo com uma amostra de 1857 estudantes, de uma universidade escocesa, também sublinhou que, ao longo do curso, os estudantes têm objetivos de estudo diferentes, referindo que os do primeiro ano têm maior empenho em compreender os conteúdos (objetivos de domínio ou de mestria), enquanto os estudantes dos anos seguintes estão mais preocupados em obterem boas notas (objetivos de desempenho) e estão, por isso, pouco empenhados num processo de domínio de aprendizagem propriamente dita (Lieberman e Remedios, 2007), que é precisamente aquilo que pode estar relacionado com a dimensão agenciativa do envolvimento e com uma “aprendizagem profunda” que, de acordo com Laird, Shoup, Kuh, e Schwarz (2008), representa o envolvimento dos alunos numa abordagem de aprendizagem que envolve a integração, a síntese e a reflexão. Para Lieberman e Remedios (2007), os resultados do seu estudo mostraram que o nível de interesse e domínio na aprendizagem dos estudantes diminuiu progressivamente ao longo dos anos da licenciatura, não só do primeiro para o segundo ano, mas desde o primeiro até ao último ano, mostrando-se significativamente mais baixo no último ano relativamente a todos os outros anos.

Assim, os estudos revistos sobre a associação do envolvimento com a variável ano académico, mostraram ser concordantes nos resultados significativamente mais elevados no envolvimento dos estudantes do primeiro ano face ao segundo ano (Ali et al., 2018; Lieberman e Remedios, 2007; Yin e Wang, 2016). Contudo, relativamente ao aumento ou à diminuição do envolvimento entre o segundo e o último ano, os estudos não apresentam consenso.

## **Metodologia**

A presente pesquisa procurou encontrar respostas para o problema de investigação: *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da permanência versus mudança de residência, na entrada para o ensino superior e em função do ano académico?* Optou-se por uma metodologia quantitativa com realização de estudos diferenciais.

A amostra foi constituída por 715 estudantes do 1º ciclo de estudos do ensino superior politécnico público, 364 (50.9%) do sexo feminino e 351 (49.1%) do sexo masculino. Quanto à distribuição do número de estudantes pelos anos da licenciatura, foi de 279 do 1º ano, 173 do 2º ano e 263 dos últimos anos (3º e 4º ano). Relativamente à mudança de residência na entrada para

o ensino superior 572 estudantes não mudaram de residência e 143 tiveram que se deslocar da residência familiar de origem.

O inquérito foi realizado por questionário e incluiu a Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola, uma Escala Quadridimensional — de Veiga (2013, 2016); este instrumento foi inicialmente validado para a população do ensino básico e secundário, mas em estudos recentes (Covas e Veiga, 2017; Fernandes, Caldeira, Silva, e Veiga, 2016) também revelou possuir boas qualidades psicométricas para o nível de ensino superior, revelando valores de consistência interna (*Alfa* de Cronbach) semelhantes ao estudo original (Veiga, 2013), bem como uma estrutura de quatro dimensões, encontrada, quer através da análise fatorial exploratória com rotação varimax, quer através de análises confirmatórias.

Procurou-se respeitar os princípios éticos fundamentais que dizem respeito aos cuidados a ter com a proteção dos participantes, o seu consentimento informado, a confidencialidade, a privacidade e a proteção de recolha de dados. Antes da aplicação do inquérito foi efetuado um pedido à presidência das instituições de ensino, no sentido de autorizar o acesso aos *emails* institucionais dos estudantes e, também, um pedido de parecer à Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, ambos obtiveram resposta favorável. O inquérito foi elaborado através do *software* Limesurvey e foi enviado para os *emails* institucionais dos estudantes, as respostas foram recebidas com um código que o próprio programa de *software* gerou, garantindo-se assim a privacidade e o anonimato das respostas.

## **Resultados**

Apresentam-se os resultados no EAE em função da residência e do ano académico, resultantes dos processos estatísticos que se consideraram adequados para responder às questões de estudo.

### **Resultados no envolvimento em função da residência**

Os resultados apresentados em função da residência foram agrupados em duas categorias: “mudança de residência”, em que foram incluídos os estudantes que na entrada para o ensino superior mudaram de residência, e “permanência de residência”, em que se incluíram os estudantes não deslocados da residência de origem.

A Tabela 1 mostra os resultados que permitem responder à primeira questão de estudo (Q1) — *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da permanência versus mudança de residência, na entrada para o ensino superior?*

Tabela 1

**Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função da Residência.** Fonte: própria.

	Residência na entrada para o ensino superior					
Dimensões	Mudança (n =143)		Permanência (n = 572)		<i>t</i>	<i>Sig</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
AFE	23.43	4.82	23.83	4.82	-0.88	.379 <i>n.s.</i>
AGE	16.80	5.56	18.43	5,34	-3.23	.001 ***
COM	25.08	4.33	25.98	3.91	-2.42	.016 *
COG	20.49	3.87	20.95	3.70	-1.32	.188 <i>n.s.</i>
EAETot	85.80	12.76	89.19	11.74	-3.03	.003 **

*Nota.* AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total).

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ ; *n.s.*, não significativo.

A análise dos resultados mostrou diferenças estatisticamente significativas no envolvimento total (EAETot) ( $p < .01$ ), na dimensão agenciativa (AGE) ( $p < .001$ ) e na dimensão comportamental (COM) ( $p < .05$ ), com resultados mais elevados no grupo de permanência de residência. Nas dimensões afetiva (AFE) e cognitiva (COG) não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.



### Resultados no envolvimento em função do ano académico

Os resultados obtidos em função do ano académico foram agrupados em três grupos: “1º ano” (n = 279), “2º ano” (n = 173) e “3º e 4º ano” (n = 263), sendo 220 estudantes do 3º ano e 43 do 4º ano. No sentido de responder à segunda questão de investigação (Q2) — *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função do ano académico?* — procedeu-se a uma ANOVA *One Way*, cujos resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 1

**Apresentação dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do Ano Académico — Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial.** Fonte: própria.

Dimensões	Ano Académico	N	M	DP	F (2,712)
AFE	1º ano	279	24.30	4.73	3.01 *
	2º ano	173	23.45	4.72	
	3º e 4º ano	263	23.37	4.94	
AGE	1º ano	279	17.84	5.28	3.22 *
	2º ano	173	17.53	5.40	
	3º e 4º ano	263	18.76	5.53	
COM	1º ano	279	26.11	3.67	1.49 n.s.
	2º ano	173	25.47	4.41	
	3º e 4º ano	263	25.69	4.09	
COG	1º ano	279	20.78	3.83	0.56 n.s.
	2º ano	173	20.69	3.76	
	3º e 4º ano	263	21.05	3.63	
EAETot	1º ano	279	89.04	11.75	1.50 n.s.
	2º ano	173	87.14	12.76	
	3º e 4º ano	263	88.86	11.77	

*Nota.* AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total).

\* $p < .05$ ; n.s, não significativo.

A análise dos resultados permitiu observar diferenças estatisticamente significativas, em função do ano académico, na dimensão afetiva (AFE) ( $F(2, 712) = 3.01$ ,  $p = .050$ ) e na dimensão agenciativa (AGE) ( $F(2, 712) = 3.22$ ,  $p = .041$ ). O teste Post-Hoc de Scheffe indica que, na dimensão

afetiva (AFE), o grupo do 1º ano apresentou resultados significativamente superiores ( $p < .05$ ) ao grupo do 3º e 4º ano, e, na dimensão agenciativa (AGE), o grupo do 3º e 4º ano apresentou uma média significativamente superior ( $p < .05$ ) ao grupo do 2º ano.

### **Discussão e considerações finais**

No que concerne à questão de como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da permanência versus mudança de residência, na entrada para o ensino superior, verificaram-se resultados mais elevados nos estudantes que não se deslocaram de residência, no envolvimento total e nas dimensões comportamental e agenciativa. Estes resultados estão de acordo com a globalidade dos estudos revistos (Almeida e Cruz, 2010; Araújo et al., 2016), na medida em que a mudança de residência na entrada para o ensino superior exige um esforço acrescido para lidar com as diversas tarefas de adaptação à nova situação que poderão comprometer a adaptação ao ensino superior. Assim, também os resultados do presente estudo sugerem que a permanência na residência familiar de origem beneficia os estudantes do ponto de vista do envolvimento total e nas dimensões comportamental e agenciativa, o que permitirá a este grupo sentir maior segurança, competência e pró-atividade na adaptação ao contexto académico.

Relativamente à questão de como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função do ano académico, os resultados apresentaram valores significativamente superiores na dimensão afetiva, com valores mais elevados para os estudantes do primeiro ano face aos estudantes dos últimos anos, o que é parcialmente corroborado pelos resultados dos estudos revistos (Ali et al., 2018; Carey, 2018; Lieberman e Remedios, 2007; Yin e Wang, 2016). A explicação para os resultados obtidos pode estar ligada a uma certa visão idealizada que os estudantes possuem acerca da entrada para o ensino superior. Parece plausível que as características presentes no superior envolvimento afetivo dos estudantes do primeiro ano possam diminuir ao longo dos anos da licenciatura e por isso mostrarem-se significativamente inferiores nos últimos anos da licenciatura. Relativamente aos resultados obtidos no envolvimento *agenciativo*, foram significativamente mais elevados nos estudantes dos últimos anos face aos estudantes do segundo ano. Estes resultados apresentam concordância com o estudo de Yin e Wang (2016), mas divergem dos resultados encontrados no estudo desenvolvido por Lieberman e Remedios (2007) que mostraram valores superiores no que respeita ao interesse e empenho em compreender os conteúdos (objetivos de domínio), nos estudantes do primeiro ano relativamente aos estudantes dos anos seguintes. De acordo com estes autores, os estudantes dos últimos anos

estariam mais preocupados em obter boas notas e pouco empenhados num processo de domínio da aprendizagem propriamente dita. Pelo contrário, os resultados obtidos na presente pesquisa indicaram que possivelmente os estudantes dos últimos anos são os que utilizam abordagens de aprendizagem que envolvem maior integração, síntese e reflexão (Laird et al., 2008), podendo o maior envolvimento agenciativo indicar a presença de maior interesse e empenho na compreensão e apropriação dos conteúdos. Não se encontrando consenso entre os resultados obtidos e a maioria dos estudos revistos e constatando-se uma lacuna ao nível de estudos em contexto português, considera-se necessário realizar outros estudos que possam clarificar o sentido do envolvimento e das suas respetivas dimensões em função do ano académico. Tais estudos poderão ser desenvolvidos com outros dados recolhidos junto de estudantes de outras amostras, com outros métodos de recolha de dados no sentido de clarificar a influência de condições específicas capazes de facilitar o envolvimento no âmbito dos respetivos anos e contextos académicos de ensino superior politécnico. Assim, considera-se relevante aprofundar o estudo das diferenças no envolvimento e nas diferentes dimensões, em função do ano académico, clarificando o conhecimento sobre os fatores contextuais que podem ter maior influência na diferenciação dos resultados. Sugere-se a realização de novos estudos que permitam clarificar o efeito de variáveis pessoais e contextuais moderadoras na diferenciação dos resultados, tais como por exemplo, a idade, o sexo e as áreas de estudo das várias licenciaturas.

Por último, refere-se que os dados obtidos na presente pesquisa contribuíram para atenuar a escassez de estudos encontrados sobre o envolvimento dos estudantes de ensino superior português, concorreram para suprir lacunas de conhecimento neste domínio de educação e para sustentar reflexões que visem mudanças no sentido da atração dos estudantes numa escola para todos.

## Referências

- Ali, N., Ahmed, L., e Rose, S. (2018). Identifying predictors of students' perception of and engagement with assessment feedback. *Active Learning in Higher Education*, 19(3), 239–251. <https://doi.org/10.1177/1469787417735609>
- Almeida, L. S., e Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1.º ano da Universidade do Minho. In J. L. Silva, F. Vieira, A. A. Carvalho, A. Flores, I. Viana, J. C. Morgado, ... N. Van Hanttum-Janssen (Eds.), *Ensino superior em mudança: Tensões e possibilidades. Actas do Congresso Ibérico* (pp. 429–439). Braga: Universidade do Minho.
- Appleton, J. J., Reschly, A. L., e Christenson, S. L. (2014). Measuring and intervening with student engagement with school: Theory and application, U.S. and international results, and systems level implementations. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas*

- Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 20–37). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de [http://cieae.ie.ul.pt/2013/?page\\_id=1612](http://cieae.ie.ul.pt/2013/?page_id=1612)
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A. G., Casanova, J. R., e Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 3(2), 102. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Burt, C. D. B. (1993). Concentration and academic ability following transition to University: An investigation of the effects of homesickness. *Journal of Environmental Psychology*, 13(4), 333–342. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80255-5](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80255-5)
- Carey, P. (2018). The impact of institutional culture, policy and process on student engagement in university decision-making. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 22(1), 11–18. <https://doi.org/10.1080/13603108.2016.1168754>
- Covas, F., e Veiga, F. (2017). Envolvimento dos estudantes no ensino superior: um estudo com a escala EAE-E4D. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, Vol. Extr.(1), 121–126. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2416>
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência [DGEEC]. (2019). *Estatísticas da educação 2018/19*. ([DGEEC], Ed.). Lisboa.
- English, T., Davis, J., Wei, M., e Gross, J. J. (2017). Homesickness and adjustment across the first year of college: A longitudinal study. *Emotion*, 17(1), 1–5. <https://doi.org/10.1037/emo0000235>
- Fernandes, H. M. R., Caldeira, S. N., Silva, O. D. L., e Veiga, F. H. (2016). Envolvimento dos alunos no ensino superior: Um estudo com a Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D). In F. H Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia da Educação - Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 47–76). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.3/4077>
- Ferraz, M. F., e Pereira, A. (2002). Dinâmica da personalidade e do homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3(2), 149–164.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D., e Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, e C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97–131). Boston, MA: Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., e Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furlong, M. J., e Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365–368. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Laird, T. F. N., Shoup, R., Kuh, G. D., e Schwarz, M. J. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49(6), 469–494. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9088-5>
- Lieberman, D. A., e Remedios, R. (2007). Do undergraduates' motives for studying change as they

- progress through their degrees? *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 379–395. <https://doi.org/10.1348/000709906X157772>
- Mattanah, J. F., Lopez, F. G., e Govern, J. M. (2011). The contributions of parental attachment bonds to college student development and adjustment: A meta-analytic review. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 565–596. <https://doi.org/10.1037/a0024635>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J., e Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory into Practice*, 59(2), 150–161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Reeve, J., e Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, I., Dias, I., e Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.8/19>
- Soares, A. P., Guisande, M. A., e Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753–765.
- Thurber, C. A., e Walton, E. A. (2012). Homesickness and adjustment in university students. *Journal of American College Health*, 60(5), 415–419. <https://doi.org/10.1080/07448481.2012.673520>
- Veiga, F. H. (2011). Implementação de um projecto de envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Students engagement in schools, differentiation and promotion. In J. M. Román, M. A. Carbonero, e J. D. Valdivieso (Eds.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación* (pp. 4627–4635). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educacional Psychology*, 1, 441–450.
- Veiga, F. H. (2016). Assessing Student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 217, 813–819. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Veiga, F. H., Galvão, D., Festas, I., e Taveira, C. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Relações com variáveis contextuais e pessoais — Uma revisão de literatura. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(2), 36–50.
- Veiga, F. H., García, F., Abreu, S., Miranda, V., e Galvão, D. (2014). Promoting students' engagement in school: Effects of the eclectic communication model. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 877–892). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de [http://cieae.ie.ul.pt/2013/?page\\_id=1612](http://cieae.ie.ul.pt/2013/?page_id=1612)
- Veiga, F. H., García, O. F., e García, F. (2019). Envolvimento dos alunos na escola: Conceptualização, avaliação e promoção. In Feliciano H. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação — Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp. 37–60). Lisboa: Climepsi.
- Yin, H., e Wang, W. (2016). Undergraduate students' motivation and engagement in China: an

exploratory study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(4), 601–621.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1037240>

## STUDENT ENGAGEMENT IN HIGHER EDUCATION: ANALYSIS OF RESIDENCE AND SCHOOL

### YEAR VARIABLES

#### Abstract

The present study analyses the differences between the engagement of Higher Education students, defined as a process of motivational investment in learning and in school, depending on the variables residence and school year. The sample consisted of 715 students and data was collected through an online survey which included the Student Engagement Scale at School, a Four-Dimensional Scale. Analysing results according to residence, significant differences were found in engagement, favouring non-displaced students and regarding year of schooling, favorable, in the affective dimension, towards freshmen in relation to seniors and, in the agentic dimension, towards the seniors in relation to sophomores. The results were interpreted in light of the revised literature.

**Keywords:** Student engagement, higher education, residence, school year